معتقدات المعلمين والمعلمات في تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

إعداد

د. خلدون عبد الرحيم أبو الهيجاء

أستاذ المناهج وأساليب التدريس المساعد

كلية التربية– جامعة اليرموك

إربد- الأردن

د.عماد توفيق السعدي

أستاذ المناهج وأساليب التدريس المشارك

كلية التربية- جامعة اليرموك

إربد- الأردن

معتقدات المعلمين والمعلمات في تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

إعداد

د. خلدون عبد الرحيم أبو الهيجاء   د.عماد توفيق السعدي

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى بناء مقياس وتطبيقه على معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها للكشف عن معتقداتهم في خمسة من التصاميم الممكنة لمنهاج اللغة العربية لتلك الصفوف، وإلى فحص أثر متغيري الخبرة التعليمية ونوع المدرسة في معتقدات المعلمين والمعلمات في تلك التصاميم. ولتحقيق أغراض الدراسة، بُني "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية" ووُزع على عينة من المعلمين والمعلمات (ن= ٦٢٣) للتحقق من خصائصه السيكومترية، ثم طبق على عينة أخرى من المعلمين والمعلمات (ن= ٣٣٧)، كما وظف تحليل التباين الثنائي المتعدد. وقد دلت نتائج الدراسة على أن المقياس صادق وثابت، وعلى تكامل تصاميمه الخمسة في النظام العقدي للمعلمين والمعلمات، وعلى وجود فروق دالة إحصائياً في معتقداتهم في التصاميم: الأكاديمي والمعرفي والتكنولوجي تُعزى إلى الخبرة التعليمية ونوع المدرسة والتفاعل بينهما. وخلصت الدراسة، في ضوء نتائجها، إلى جملة من التطبيقات والمقترحات التي أكدت على ضرورة التركيز في برامج إعداد المعلمين والمعلمات على تعريفهم بالتصاميم الممكنة لمنهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، وتدريبهم على المشاركة الفعالة في تصميم ذلك المنهاج على نحو تكاملي يفيد من كل تلك التصاميم.

Teachers' Beliefs About Arabic Language Curriculum Design for the First Three Basic Grades

Dr. Khaldoun A. Abul-Haija and Dr. Imad T. Sa'di

Abstract

This study aims at developing a scale and applying it to investigate the first three basic grades teachers' beliefs about five alternative Arabic language curriculum designs for those grades, and examining the effects of the teaching experience and type of school on the teachers' beliefs about those designs. For the purpose of the study, the "Belief Scale about Arabic Language Curriculum Design" was constructed and distributed to a sample of (N= 623) teachers to verify its psychometric characteristics. Then, the scale was applied to another sample of (N=337) teachers, and the two-way MANOVA was utilized. The results of the study indicate that the scale has a good validity and reliability, and the five alternative curriculum designs, which the scale includes, where complementary in the teachers' belief system. The results also show that there were statistically significant differences in teachers' beliefs about the academic, cognitive, and technological designs which can be attributed to the teaching experience, type of school and the interaction. Finally, implications for teacher education programs and recommendations for further research were suggested.

مقدمة الدراسة وأدبها :

يمثل منهاج اللغة العربية واحداً من أهم المناهج الدراسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، وتأتي أهمية هذا المنهاج من أهمية اللغة العربية ذاتها؛ فهي اللغة التي بها يتعلمون سائر المواد الدراسية الأخرى، وهي اللغة التي بها يفكرون وبها يعبرون عن أفكارهم ومشاعرهم، كما أنها اللغة التي بها يتواصلون مع الآخرين لقضاء حاجاتهم وتحقيق أغراضهم ، إنها اللغة التي تمثل جذورهم الراسخة وتشكل هويتهم، كما أنها اللغة التي تطلق أجنحتهم الواعدة وتولد إبداعهم . وليس أنبل، في زمن العولمة والتكنولوجيا، من غرض تربوي يرمي إلى ترسيخ جذور الأصالة وإطلاق أجنحة المعاصرة، وليس أمثل، لتحقيق هذا الغرض، من منهاج اللغة العربية الذي يجب أن يُعنى بتصميمه أيما عناية.

ويتناول تصميم منهاج اللغة العربية - كتصميم غيره من مناهج المواد الدراسية الأخرى - مجموع العمليات والإجراءات التي تهدف إلى تحديد مكوناته (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية التعلمية، والتقويم)، وبيان ما بينها من علائق متبادلة، واختيار موادها وأدواتها، وتحديد أسس تنظيمها التي تُبرز محور التصميم وتبين نوعه (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢م؛ بوشامب، ١٩٨٧؛ Walker, 2002). أما تصميم أهداف منهاج اللغة العربية، فيتضمن تمثل الفلسفة التربوية المتبناة، ودراسة حاجات المجتمع ومتطلباته، وتحديد الخصائص النفسية للمتعلمين؛ وذلك لاشتقاق الأهداف في ضوئها، وترتيبها بهدي منها. وأما تصميم محتوى منهاج اللغة العربية، فيرتبط بفهم بنية النظام المعرفي اللغوي وما يشتمل عليه من مفاهيم وقواعد ومهارات ومؤشرات، وباختيار المعرفة اللغوية النظرية والتطبيقية التي تسهم في

تحقيق الأهداف ضمن مجالات مختلفة ومستويات متعددة، وبمراعاة معايير الاستمرار والتتابع والتكامل في تنظيم المحتوى التعليمي اللغوي . وأما تصميم الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج اللغة العربية، فيشمل تحديد مناشط كل من المعلم والمتعلم وأدوارهما في ضوء نظريات التعلم وأسسه ونماذج التعليم واستراتيجياته، وتجهيز الوسائل والأدوات والمواد اللازم توافرها لتنفيذ تلك المناشط التعليمية التعلمية، وكيفية التعامل مع محتوى منهاج اللغة العربية لتحقيق أهدافه بسهولة ويسر . وأما تصميم التقويم لمنهاج اللغة العربية، فيتعلق بتحديد أغراض التقويم وأهدافه، وباختيار طرقه وأساليبه وأدواته واستراتيجياته وتطويرها من أجل جمع المعلومات والبيانات، وبالحكم على مدى تحقق أهداف المنهاج بكفاية وفاعلية في ضوء ما توافرت عليه بنيته من مواءمة واتساق بين مكوناته (Richards, 2001; Kathleen, 2000; Brown, 1995; Tickoo, 1987).

ويجب أن يراعى في تصميم منهاج اللغة العربية مجموعة من المبادئ، هي: (١) الواقع التربوي وما يحكمه من سياسات تربوية وعوامل اجتماعية وما يتوافر عليه من موارد مادية ومعنوية، و(٢) مخرجات التعلم التي يهدف المنهاج إلى تحقيقها في ضوء حاجات المجتمع وطموحاته وحاجات المتعلمين وآمالهم، و(٣) متطلبات التغير المتسارع وما تستدعيه من مرونة في التصميم تسمح بالتعديل والتطوير المستمرين، و(٤) الأطراف المعنية بجهود التصميم من مؤسسات تربوية ولجان متخصصة ومشرفين ومعلمين وأولياء أمور وقيادات اجتماعية، و(٥) محور التصميم الذي يحدد نوعه وتنظم مكونات المنهاج على أساسه وفق معايير الانسجام والتوافق والاتساق والتوازن مع العناصر الأخرى للنظام التربوي (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢؛ علي، ٢٠٠٠؛ نور الدين، ٢٠٠٠).

ويعرف الأدب التربوي في مجال تصميم المناهج الدراسية بعامة - واللغوية

منها - ثلاثة محاور أساسية للتصميم، هي: (١) خصائص المادة الدراسية، و(٢) خصائص المتعلمين، و(٣) خصائص المجتمع ومشكلاته (Pinar, 2004; Ornstein and Hunkins, 1993). وقد انبثق - بالاعتماد على هذه المحاور الثلاثة - تصاميم عدة رئيسة وفرعية للمنهاج الدراسي، تراوح عددها ما بين تصميمين رئيسين اثنين إلى ستة تصاميم فرعية وفق جاكسون (Jackson, 1992)، وما بين ثلاثة تصاميم رئيسة إلى أحد عشر تصميمًا فرعياً حسب أورنشتاين وهنكنز (Ornstein and Hunkins, 1993). وتعد الدراسة التي قدمها إيزنر وفالانس (Eisner and Vallance, 1974) من الدراسات الرائدة في مجال تصميم المنهاج الدراسي، حيث حصرا في تلك الدراسة خمسة تصاميم مختلفة للمنهاج. أما ماكنيل (McNeil, 1996) فقد خصص في كتابه "المنهاج: مقدمة شاملة" أربعة فصول تشتمل - على التوالي - على تحليل مفصل لأربعة من التصاميم المتنوعة للمنهاج الدراسي. ويبدو أن الذي عليه أغلب الدارسين والباحثين هو أن للمنهاج الدراسي خمسة تصاميم رئيسة، هي: (١) التصميم الأكاديمي، و(٢) التصميم المعرفي، و(٣) التصميم الاجتماعي، و(٤) التصميم الإنساني، و(٥) التصميم التكنولوجي (Pinar, 2003; Sowell, 2000; Print, 1993).

أما التصميم الأكاديمي لمنهاج اللغة العربية، فمحوره معرفة خصائص بنية النظام المعرفي اللغوي. ويتمثل الهدف الرئيس للمنهاج - حسب هذا التصميم - في مساعدة المتعلمين على أن يكتسبوا أهم المنجزات الثقافية اللغوية، وتشكل المعارف اللغوية النظرية والتطبيقية من مفاهيم وقواعد ومهارات ومؤشرات أهم مفردات محتوى المنهاج، ويتعين على المعلمين أن يعملوا على إكساب المتعلمين المضامين اللغوية الجديدة المميزة لمحتوى المنهاج ، وعلى تمكينهم من البنية المعرفية للنظام المعرفي اللغوي، ويتوقع من المتعلمين أن يتصرفوا كما لو أنهم لغويون بسبب من تنمية قدراتهم العقلية وتطويرها عن طريق توظيف المحتوى المعرفي اللغوي على نحو

يوفر تدريباً عقلياً فعالاً، ويجب أن يعنى المعلمون بتقويم مدى اكتساب المتعلمين للمعرفة اللغوية الأساسية (Brown, 1995; Tickoo, 1987).

وأما التصميمان المعرفي والإنساني لمنهاج اللغة العربية، فيتمثل محور التصميم لكل منهما في معرفة خصائص المتعلمين، وبينما يركز التصميم المعرفي للمنهاج على أن تكون الخصائص المعرفية للمتعلمين هي محور التصميم، يركز التصميم الإنساني للمنهاج على أن تكون خصائصهم الوجدانية والمعرفية والنفسحركية هي محور التصميم (Agnew, 2000; Nunan, 1988). أما التصميم المعرفي لمنهاج اللغة العربية، فيؤكد على أهمية عملية التعلم ذاتها وما تتطلبه من عمليات ومهارات، أكثر من تأكيده على محتوى المنهاج وما يشكله من معرفة لغوية؛ ولذلك يعتقد من يتبنون هذا التصميم أن الهدف الأساس للمنهاج يجب أن يتمثل في توظيف محتواه المعرفي اللغوي من أجل تعليم مهارات العمليات المعرفية التي تساعد المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلمون . وعليه، تُعد طرائق الاستقصاء والاستكشاف وأساليبهما أهم ما يجب تضمينه في المحتوى اللغوي للمنهاج، ويتعين على المعلمين أن يركزوا ـ عبر توفير فرص حقيقية من خلال هذا المحتوى ـ على تعليم مهارات التفكير وتطويرها بانتظام، ويتوقع من المتعلمين أن ينجزوا مهاماً تتطلب منهم ممارسة المهارات التي تتطلبها أنواع التفكير المختلفة (الاستقرائي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي)، ويجب أن ينصب التقويم على مستويات تفكير المتعلمين وأشكاله المختلفة وعلى قدراتهم ومهاراتهم في استكشاف المعرفة اللغوية بأنواعها؛ الأمر الذي يؤدي إلى أن تبنى نشاطات التقويم بطريقة لا تتطلب من المتعلمين استرجاع المعرفة اللغوية لإنجازها، وإنما تتطلب منهم توظيف مهارات العمليات المعرفية لتحقيق ذلك (Kathleen, 2000; Agnew, 2000). وأما التصميم الإنساني لمنهاج اللغة العربية، فإنه يؤكد على اتجاهات المتعلمين وميولهم وحاجاتهم

واهتماماتهم وقدراتهم ومهاراتهم؛ ولذلك فإن الهدف الأسمى للمنهاج - حسب هذا التصميم - يقوم على توظيف محتواه اللغوي والثقافي (اللغة وما تحمله من مضامين) من أجل تطوير أولئك المتعلمين على نحو متكامل متوازن (وجدانياً، ومعرفياً، ونفسحركياً). وعليه، فإن محتوى المنهاج اللغوي والثقافي يجب أن يختار بما يتلاءم مع كل متعلم على نحو يرضي الاتجاهات والميول ويشبع الحاجات والاهتمامات ويناسب القدرات والمهارات، ويتعين على المعلمين أن يهتموا باستمرار - خلال عملية التعليم - بتوفير فرص حقيقية تتيح للمتعلمين أن يوظفوا خصائصهم الوجدانية والمعرفية والنفسحركية؛ مما يسهم في إثارة دوافعهم وتوليد أفكارهم وإطلاق طاقاتهم، ويتوقع من المتعلمين أن يكملوا مهاماً يحققون فيها ذواتهم في بيئة تعليمية تعلمية ملؤها الحب والدعم العاطفي والاحترام المتبادل والمشاركة والتعاون، ويجب أن يؤكد التقويم على النمو الشخصي المتكامل للمتعلمين مثل ثقتهم بأنفسهم ومفهومهم لذواتهم بالإضافة إلى تأكيده على تحصيلهم اللغوي (Van Lier, 1996; Nunan, 1988).

وأما التصميمان الاجتماعي والتكنولوجي لمنهاج اللغة العربية، فيتمثل محور التصميم لكلٍ منهما في معرفة خصائص المجتمع ومشكلاته وتحدياته في عالم سريع تطوره وتغيره، وبينما يتمحور التصميم الاجتماعي للمنهاج حول المشكلات الاجتماعية، يتمحور التصميم التكنولوجي للمنهاج حول تحديات المجتمع وتطلعات المستقبل (Isbister, 1998; Brown, 1993). أما التصميم الاجتماعي لمنهاج اللغة العربية، فإنه يصور المنهاج بوصفه أداةً لتيسيير عملية التغيير الاجتماعي؛ ولذلك فإن الهدف الأساس للمنهاج - حسب هذا التصميم - يجب أن يركز على تربية قدرات المتعلمين ومهاراتهم اللغوية من خلال التحليل الناقد للمشاكل الاجتماعية. وعليه، يجب أن تكون المشاكل الاجتماعية القائمة مثل

التلوث والانفجار السكاني ونقص الطاقة والبطالة والفساد والجريمة وغيرها هي أهم ما يجب تضمينه في المحتوى الثقافي للمنهاج اللغوي، ويتعين على المعلمين أن يعنوا - من خلال هذا المحتوى - بتوفير فرص تعليمية تتيح للمتعلمين أن يوظفوا قدراتهم ومهاراتهم اللغوية في تحليل مشاكل اجتماعية حقيقية حية وفهمها وإيجاد حلول لها، ويتوقع من المتعلمين أن يبحثوا تلك المشاكل بالاستقصاء والتحليل والتقويم ويباشروا العمل من أجل بناء مجتمع جديد وفق إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية، ويجب أن ينصب التقويم على مدى قدرة المتعلمين على التعبير عن وعيهم بالمشكلات الاجتماعية ومدى امتلاكهم لمهارات حل تلك المشكلات واتخاذ قرارات بشأنها (Van Lier, 1996; Brown, 1993) . وأما التصميم التكنولوجي لمنهاج اللغة العربية، فإنه يؤكد على التخطيط المنظم للمنهاج وفاعلية التعليم، بحيث يتم تحديد الأهداف المقصودة للتعلم اللغوي في زمن الانفجار المعرفي وتكنولوجيا المعلومات، ويتم ترتيب تلك الأهداف على نحو معين يحكم تصميم المنهاج وتنظيمه . وعليه، فإن الهدف الرئيس للمنهاج - حسب هذا التصميم - يجب أن يركز على التربية اللغوية العملية التطبيقية بتوظيف مجموعة من الوسائل التكنولوجية الفعالة، ويجب أن تكون المهارات اللغوية الرئيسة والفرعية أهم ما يجب تضمينه في محتوى المنهاج، بحيث يكون اختيارها على أساس أهداف التعلم التي تم تحديدها ويكون تنظيمها محكوماً بالتسلسل المنطقي لتلك الأهداف. ويتعين على المعلمين أن يركزوا على تعليم تلك المهارات إلى حد الإتقان بتوظيف استراتيجيات فعالة ذات خطوات منتظمة مدروسة مثل التعليم بالحاسوب واستخدام الإنترنت وغيرها، في حين يتوقع من المتعلمين أن يصبحوا قادرين على توظيف مهاراتهم اللغوية وتكنولوجيا المعلومات بكفاءة عالية تتميز بالإنتاجية والإبداع، ويُعد مدى إنجاز الطلبة وتحقيقهم لأهداف التعلم اللغوي المقصودة هو الغرض

الأساس لتقويم التعليم والحكم عليه (Isbister, 1998; Rowntree, 1992).

وتشير نتائج البحوث والدراسات في مجال الكشف عن معتقدات المعلمين في تصميم المنهاج إلى أن الدراسات التجريبية في هذا المجال لاتزال قليلة في الأدب التربوي ذي العلاقة (Pinar, 2003; Cheung, 2000; Pajares, 1992)، وذلك على الرغم من أن التصاميم الخمسة السابقة الذكر مفصلة بشكلٍ جيدٍ في كتب المنهاج الرئيسة . فقد ركز معظم الباحثين في هذا المجال على الكشف عن معتقدات المعلمين في مكوّن معين من مكونات المنهاج، مثل: الكشف عن معتقدات المعلمين في الأهداف التربوية للمنهاج (Cothran and Ennis, 1998; Chen, Ennis and Loftus, 1997)، والكشف عن معتقداتهم في التعليم (Woods, 1996; Hewson, Kerby and Cook, 1995). وبالإضافة إلى هذا، فإن قضية قياس معتقدات المعلمين في تصميم المنهاج بمصداقية وفعالية لا تزال غير متحققة في الأدب التربوي (Pinar, 2003; Cheung, 2000)؛ ذلك أن معظم أدوات القياس في هذا المجال من البحث والاستقصاء لا تتوافر على درجة من الصدق والثبات. فعلى سبيل المثال، طور بابن (Babin, 1979). للكشف عن معتقدات المعلمين في تصميم المنهاج - أداة مكونة من (٥٧) فقرة موزعة على التصاميم الخمسة الممكنة للمنهاج، دون أن يذكر أية معلومات تتعلق بثبات أداته وصدقها. وقام لي وآدمسون ولوك (Lee, Adamson and Luk, 1995) بترجمة أداة بابن إلى الصينية وتطبيقها على (٢٨) من الطلبة المعلمين، فوجدوا (١٤) منهم يفضلون التصميم المعرفي للمنهاج دون غيره من التصاميم، ولما قاموا بمقابلة عينة مكونة من (١٠) من الطلبة المعلمين الذين فضلوا التصميم المعرفي ليتأكدوا من صدق النتائج التي حصلوا عليها، وجدوا أن (٣) منهم فقط يفضلون التصميم المعرفي؛ الأمر الذي يدل على أن النتائج المتحصل عليها من

تطبيق الأداة ربما تكون غير صادقة.

وقد اهتم بعض الباحثين بتوضيح وجوه العلاقة القائمة بين التصاميم المختلفة للمنهاج، فعلى سبيل المثال أشار كلين (Klein, 1986) - دون الاستناد إلى بيانات تجريبية – إلى أن التصميم الإنساني للمنهاج يعد الأقل توافقاً مع التصميم التكنولوجي، في حين توصل تشيانغ (Cheung and Ng, 2001) - في دراسة تجريبية وظف فيها التحليل العاملي لاستجابات (٣٣٨) معلماً على مقياس طوره للكشف عن معتقدات المعلمين في أربعة من التصاميم الممكنة للمنهاج - إلى أن معامل الارتباط بين التصميمين الإنساني والتكنولوجي يساوي (٠,٨١)، وهي نتيجة لا تدعم ما أشار إليه كلين؛ الأمر الذي يدل بوضوح على أهمية الاعتماد على البيانات التجريبية في تحديد وجوه العلاقة القائمة بين التصاميم المختلفة للمنهاج . وفي الواقع، فإن نتائج الدراسة التجريبية التي أجراها تشيانغ تدل على أن الارتباطات بين تصاميم المنهاج الأربعة موضوع الدراسة (الأكاديمي، والإنساني، والاجتماعي، والتكنولوجي) موجبة؛ مما يدل على أن تلك التصاميم غير منفكٍ بعضها عن بعض في النظام العقدي للمعلمين، وعلى أن استجابات المعلمين على أي مقياس لاستكشاف معتقداتهم في تصميم المنهاج لمادة ما إنما تعكس أولوياتهم في التصاميم الممكنة لذلك المنهاج.

وبعد، فإن العلاقة القائمة بين معتقدات المعلمين في تصميم المنهاج وممارساتهم التعليمية قوية جداً على حد زعم عدد كبير من الدارسين والباحثين (Pinar, 2003; Walker, 2002; Woods, 1996). فعلى سبيل المثال، لو اعتقد معلم ما في التصميم الاجتماعي للمنهاج فإنه سوف يميل إلى تضمين دروسه موضوعات مثل: التلوث، والفساد، والبطالة، وغيرها؛ وذلك كي يساعد الطلبة على فهم

المشاكل الاجتماعية لمجتمعهم . ولو كان ثمة معلم لا يؤمن بأهمية تصميم معين للمنهاج فإنه لن يقيم ممارساته التعليمية على أساس ذلك التصميم، وإنما سوف يكون ميالاً إلى تعديل المنهاج المقترح ليجعله أكثر توافقاً مع ما يعتقده في تصميم المنهاج وما يتطلبه السياق التعليمي داخل الغرف الصفية. وعلى ذلك، فإنه لما كانت معتقدات المعلمين في تصميم المنهاج هي التي توجه ممارساتهم الصفية، فإن أية تدريبات يتلقونها بشأن ممارساتهم التعليمية وحدها لن تكون فعالة ما لم تؤخذ بالحسبان معتقداتهم في تصميم المنهاج (Cornnelly and Clandinin, 1988). وهكذا، فإنه إذا أراد التربويون أن يحسنوا العملية التعليمية التعلمية في المدارس، فلا بد من إجراء المزيد من البحث المُعمّق الجاد في مجال استكشاف معتقدات المعلمين في تصميم المناهج الدراسية بعامة، ومنهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى بخاصة؛ ذلك أن المعلمين هم من أهم الأطراف المعنية بجهود التصميم، كيف لا وهم الذين يقومون بتنفيذ المنهاج.

مشكلة الدراسة :

يشارك المعلمون في تصميم مناهج المواد الدراسية بعامة، ومنهاج اللغة العربية على وجه الخصوص، من خلال لجان تصميم المنهاج التي تضم بعضهم في عضويتها، وعندما يطلب إليهم إبداء الرأي في ذلك المنهاج قبل إقراره، وعندما يقدمون بعض الملحوظات نتيجة لما يواجهونه في أثناء تنفيذ المنهاج (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢م). والحقيقة أن دور المعلمين في تصميم المنهاج محدود، ولا بد من تعميق هذا الدور بالإفادة من خبراتهم وتطلعاتهم ومعتقداتهم؛ وذلك لتخليصهم مما يبدونه من إحباط سببه شعورهم بأن دورهم يقتصر على تنفيذ ما يخططه لهم غيرهم، وبأنهم لايملكون الكفايات والمهارات اللازمة للمشاركة في عملية تصميم المنهاج على نحو فعال (Barham, 1996; Cornnelly and Clandinin, 1988).

وتتمثل مشكلة هذه الدراسة في إحساس الباحثين بعدم مراعاة القائمين على تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى لما عرفه الأدب التربوي من تصاميم مختلفة للمنهاج من ناحية، وعدم مراعاتهم لمبدأ الأخذ بمعتقدات المعلمين والمعلمات، القائمين على تنفيذ المنهاج، في تصميمه من ناحية أخرى. هذا الواقع التربوي وضع الباحثين أمام تساؤل مفاده: ما معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف؟

أهداف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير مقياس وتطبيقه للكشف عن معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف، وإلى بيان أثر الخبرة التعليمية ونوع المدرسة في تلك المعتقدات. وعليه، فإن الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما إمكانية تطوير أداة تتصف بالصدق والثبات لقياس معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف؟
٢. ما معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف؟
٣. ما أثر متغيريّ نوع المدرسة والخبرة التعليمية في معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من ندرة الدراسات التربوية التي تناولت موضوع تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، من حيث ما يعتقده

معلمو هذه الصفوف ومعلماتها في ذلك التصميم؛ ذلك أن الباحثين لم يعثرا على أية دراسة في هذا المجال. وتتجلى هذه الأهمية في محاولة الدراسة الحالية أن:

١. تستقرئ الأدب التربوي في مجال تصميم المناهج التربوية بعامة واللغوية بخاصة، وتبين ما عرفه هذا الأدب من تصاميم مختلفة للمنهاج.
٢. تكشف عمّا يعتقده معلمو الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف؛ مما يساعد على أخذ معتقداتهم بعين النظر والاعتبار عند تصميم المنهاج المذكور.
٣. توفر أداة يمكن أن يوظفها الباحثون في الكشف عما يعتقده معلمو الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف.
٤. تبين فيما إذا كان على القائمين على تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى أن يولوا ـ عند تصميم ذلك المنهاج ـ مزيد عنايةٍ لما يعتقده معلمو تلك الصفوف ومعلماتها في تصميمه.

مصطلحات الدراسة ومحدداتها :

تقوم الدراسة الحالية على ثلاثة مصطلحات، هي:

١. تصميم منهاج اللغة العربية: هو مجموع العمليات والإجراءات التي تهدف إلى تحديد مكوناته (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية التعلمية، والتقويم)، وتحديد أسس تنظيمها التي تبرز محور التصميم وتبين نوعه. ويمكن أن يكون في هذه الدراسة: التصميم الأكاديمي، أو التصميم المعرفي، أو التصميم الاجتماعي، أو التصميم الإنساني، أو التصميم التكنولوجي.

٢. معتقدات المعلمين والمعلمات: هي ما يتبناه المعلمون والمعلمات من فلسفات تربوية ونظريات نفسية في تصميم منهاج اللغة العربية، وتقسم في هذه الدراسة إلى معتقدات تمثل: التصميم الأكاديمي، أو التصميم المعرفي، أو التصميم الاجتماعي، أو التصميم الإنساني، أو التصميم التكنولوجي . ويتم قياس معتقدات المعلمين والمعلمات في تصميم منهاج اللغة العربية بوساطة "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية" الذي طوره الباحثان.

٣. الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى: هي تسمية تطلق على الصفوف من الأول إلى الثالث الأساسي، وتعد هذه الصفوف في النظام التربوي الأردني جزءًا من الحلقة الأساسية الأولى التي تضم الصفوف من (الأول - الرابع)، ويقوم معلم أو معلمة على تدريس المواد الدراسية كافة للتلاميذ في هذه الصفوف ويسمى "معلم الصف".

أما محددات الدراسة فهي:

١. اقتصارها على الكشف عن معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف؛ الأمر الذي يحول دون تعميم نتائجها على معلمي الصفوف الأساسية الأخرى ومعلماتها.

٢. اقتصارها على الكشف عن معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف؛ الأمر الذي يحول دون تعميم نتائجها على تصميم منهاج اللغة العربية أو غيره من مناهج المواد الدراسية للصفوف الأساسية الأخرى.

٣. اقتصار أداتها "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية" على خمسة من التصاميم الممكنة لذلك المنهاج؛ مما يحول دون كشف نتائجها عن معتقدات تمثل تصاميم أخرى لم ترد في تلك الأداة.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م، الذين يعلمون في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديريتي التربية والتعليم في منطقتي إربد الأولى والثانية. ويبلغ عدد هؤلاء المعلمين والمعلمات (١٨٩٧) معلماً ومعلمة؛ منهم (١٠٨٤) معلماً ومعلمة يعلمون في مدارس المنطقة الأولى، و(٨١٣) معلماً ومعلمة يعلمون في مدارس المنطقة الثانية . أما معلمو المنطقة الأولى ومعلماتها، فمنهم (٦٧٩) معلماً ومعلمة يعلمون في المدارس الحكومية، و(٤٠٥) معلماً ومعلمة يعلمون في المدارس الخاصة. وأما معلمو المنطقة الثانية ومعلماتها، فمنهم (٣٥٢) معلماً ومعلمة يعلمون في المدارس الحكومية، و(٤٦١) معلماً ومعلمة يعلمون في المدارس الخاصة (وزارة التربية والتعليم/الأردن، ٢٠٠٣). أما عينة الدراسة، فقد تكونت من (٧٥٠) معلماً ومعلمة أي ما نسبته (٤٠٪) من مجتمع الدراسة اختيروا بطريقة طبقية لغايات تطوير "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية"، ومن (٤٥٠) معلماً ومعلمة أي ما نسبته (٤٠٪) من الباقين من مجتمع الدراسة اختيروا بالطريقة نفسها لغايات تطبيق المقياس من أجل الكشف عن معتقداتهم في تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. هذا، وقد اعتمدت النسبة (٤٠٪) لتحديد عدد المعلمين والمعلمات حسب طبقتيّ المنطقة التعليمية (الأولى، الثانية) ونوع المدرسة (حكومية، خاصة) لغايتي التطوير والتطبيق، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية ونوع المدرسة

المنطقة التعليمية	العينة	نوع المدرسة		المجموع
		حكومية	خاصة	
الأولى	تطوير	٢٧٠	١٥٧	٤٢٧
	تطبيق	١٦٢	٩٥	٢٥٧
الثانية	تطوير	١٤٣	١٨٠	٣٢٣
	تطبيق	٨٥	١٠٨	١٩٣

أداة الدراسة:

إن "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية" (انظر الملحق رقم ١)، هو الأداة الموظفة في هذه الدراسة، وهو يتكون من (٢٥) فقرة للكشف عن معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في خمسة تصاميم مختلفة ممكنة لمنهاج اللغة العربية لتلك الصفوف . وقد تم تطوير هذا المقياس بالاعتماد على عدد من الدراسات والبحوث التي عُنيت بالكلام على التصاميم المختلفة للمنهاج، وبالكشف عن معتقدات المعلمين والمعلمات في تلك التصاميم (Pinar, 2004; Sowell, 2000; Cheung and Ng, 2001; Chen, Ennis and Loftus, 1997; McNeil, 1996; Print, 1993; Ornstein and Hunkins, 1993; Jackson, 1992; Pajares, 1992; Ennis and Hooper, 1988; Klein, 1986; Miller, 1983; Babin, 1979; Eisner and Vallance, 1974;) وذلك وفق الخطوات الآتية:

١. استقراء الأدب التربوي في مجال تصميم المناهج الدراسية؛ لتحديد التصاميم الممكنة لمنهاج اللغة العربية وتبيّن الملامح المميزة لكلٍ منها؛ فكانت

خمسة تصاميم، هي: (أ) التصميم الأكاديمي، و(ب) التصميم المعرفي، و(ج) التصميم الاجتماعي، و(د) التصميم الإنساني، و(هـ) التصميم التكنولوجي.

٢. تحديد مكونات منهاج اللغة العربية التي يجب أن تؤخذ بعين النظر والاعتبار عند تصميمه؛ فكانت: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة (التعليم والتعلم)، والتقويم.

٣. صوغ خمس فقرات لكل مكون من مكونات منهاج اللغة العربية الداخلة في التصميم، بحيث تمثل كل فقرة تصميم ذلك المكون وفق أحد التصاميم الخمسة التي تم تحديدها، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الأنشطة تتضمن مكونين، هما: التعليم والتعلم. وعليه، فإن كلا من الفقرات (١، ٦، ١١، ١٦، ٢١) تمثل تصميم الأهداف لمنهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى حسب واحد من التصاميم: الأكاديمي، والمعرفي، والاجتماعي، والإنساني، والتكنولوجي على الترتيب. وأما الفقرات (٢٢، ٢، ٧، ١٢، ١٧) فيمثل كلٌ منها تصميم المحتوى لمنهاج اللغة العربية حسب واحد من التصاميم الخمسة المذكورة على الترتيب. وبينما تمثل كلٌ من الفقرات (١٨، ٢٣، ٣، ٨، ١٣) تصميم الأنشطة التعليمية للمنهاج نفسه حسب واحد من التصاميم الخمسة على الترتيب نفسه، تمثل كلٌ من الفقرات (١٤، ١٩، ٢٤، ٤، ٩) تصميم الأنشطة التعلمية حسب كلٍ من التصاميم الخمسة وعلى الترتيب نفسه. وتمثل كلٌ من الفقرات (١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٥) تصميم التقويم لمنهاج اللغة العربية حسب واحد من التصاميم الخمسة السابقة الذكر. وعليه، فإن "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية" يشتمل على خمسة تصاميم يمثل كلٌ منها مقياسًا فرعياً.

٤. تحديد الإجابة التي تمثل درجة اعتقاد المعلمين والمعلمات في كل فقرةٍ من فقرات المقياس وفق الآتي: (١= غيرموافق بشدة، ٢= غير موافق، ٣= موافق نوعاً ما ٤= موافق، ٥= موافق بشدة).

٥. عرض "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية" على عشرين محكماً من أهل الخبرة والاختصاص في مجالات المناهج وأساليب التدريس، واللغة العربية، والتربية الابتدائية، والقياس والتقويم؛ وذلك للحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث تمثيل مضامينها للتصاميم الخمسة المختارة، ومن حيث صوغها من الناحيتين الفنية واللغوية. أما فيما يتعلق بتمثيل مضامين فقرات المقياس للتصاميم الخمسة، فقد طلب إلى المحكمين تقدير درجة التمثيل على مقياس خماسي (١ = ضعيف جداً إلى ٥ = قوي جداً)، وقد اعتمد الباحثان القيمة (٣,٥) بوصفها المتوسط المعتمد لقبول الفقرة في المقياس، فوجدا أن متوسطات فقرات المقياس ـ وفق تقدير المحكمين ـ تراوحت بين (٣,٨ – ٥)؛ الأمر الذي يدل على رضا المحكمين عن مدى تمثيل فقرات المقياس للتصاميم الخمسة . وأما فيما يتعلق بصوغ فقرات المقياس من الناحيتين الفنية واللغوية، فقد قدم المحكمون جملة من الملحوظات والتعليقات التي أخذ بعضها بعين النظر والاعتبار في تعديل بعض الفقرات.

٦. توزيع المقياس على عينة من معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها (٧٥٠) معلماً ومعلمة؛ وذلك للتحقق من خصائصه السيكومترية مثل الصدق والثبات في ضوء استجاباتهم على المقياس.

خطوات تنفيذ الدراسة:

بعد أن تحقق الباحثان من صدق أداة الدراسة وثباتها (انظر نتائج السؤال الأول)، تابعا تنفيذ الدراسة حسب الخطوات الآتية:

١. التقيا مديري التربية والتعليم لمنطقتي إربد الأولى والثانية، واستأذناهم بتنفيذ الدراسة على معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لهاتين المنطقتين.

٢. وزعا "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية" على أفراد عينة الدراسة (ن = ٤٥٠) موضحين لهم الهدف منها، وكيفية الإجابة عن فقرات المقياس، وذلك على النحو الآتي:

أ. إبلاغ المعلمين والمعلمات بأن الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن معتقداتهم في تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.

ب. إعلام المعلمين والمعلمات بضرورة تعبئة البيانات الخاصة بسنوات خبرتهم (أقل من عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات)، وبنوع المدرسة (حكومية، خاصة).

ج. إخبار المعلمين والمعلمات بأن إجاباتهم عن فقرات المقياس ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

د. التأكيد على المعلمين والمعلمات بأن المقياس مكون من (٢٥) فقرة، والطلب إليهم أن يقرؤوا كلاً منها قراءة واعية متأنية، ثم يجيبوا عنها بتحديد درجة اعتقادهم فيها.

٣. استعادا "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية" من أفراد عينة الدراسة، فحصلا على إجابات (٣٧٤) معلماً ومعلمة؛ أي بنسبة إعادة بلغت (٨٣٪).

٤. اعتمدا إجابات (٣٣٧) معلماً ومعلمة مما حصلا عليه، واستثنيا إجابات الباقين لأنها لم تكن وافية.

٥. صححا " مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية" لإجابات المعلمين والمعلمات التي اعتمداها؛ وذلك بأن جمعا درجات كل مستجيب من المعلمين والمعلمات على الفقرات التي تمثل مكونات المنهاج (الأهداف، والمحتوى، والتعليم، والتعلم، والتقويم) لكلٍ من التصاميم الخمسة، وهي: فقرات

التصميم الأكاديمي (١، ٢٢، ١٨، ١٤، ١٠)، وفقرات التصميم المعرفي (٦، ٢، ٢٣، ١٩، ١٥)، وفقرات التصميم الاجتماعي (١١، ٧، ٣، ٢٤، ٢٠)، وفقرات التصميم الإنساني (١٦، ١٢، ٨، ٤، ٢٥)، وفقرات التصميم التكنولوجي (٢١، ١٧، ١٣، ٩، ٥). وعليه، فقد كان لكل مستجيب من المعلمين والمعلمات درجة على فقرات كل تصميم تراوحت بين (٥ – ٢٥).

متغيرات الدراسة:

تشتمل هذه الدراسة ـ بالنظر إلى سؤالها الثالث ـ على متغيرين مستقلين اثنين، هما: (١) الخبرة التعليمية وله مستويان (أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، و(٢) نوع المدرسة وله مستويان (حكومية، خاصة) . أما متغير الدراسة التابع، فهو معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف، مقيسة بعلاماتهم على "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية". وعليه، فإن تصميم هذا البحث يكون كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

تصميم البحث

الخبرة	نوع المدرسة		المجموع الكلي
	حكومية	خاصة	
أقل من ١٠ سنوات	٦٦	٩٥	١٦١
أكثر من ١٠ سنوات	٩٢	٨٤	١٧٦
المجموع الكلي	١٥٨	١٧٩	٣٣٧

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

كان سؤال الدراسة الأول هو: ما إمكانية تطوير أداة تتصف بالصدق والثبات لقياس معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف ؟ لقد ذكر الباحثان في الكلام على خطوات تطوير أداة الدراسة أنه تم توزيع "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية" على عينة من معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها (٧٥٠) معلماً ومعلمة للتحقق من خصائصه السيكومترية، مثل: الصدق والثبات في ضوء استجاباتهم عليه . وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات الذين أعادوا المقياس مجاباً عن جميع فقراته (٦٢٣) معلماً ومعلمة، فقام الباحثان بتحليل استجاباتهم على المقياس باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). ويبين الجدول رقم (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والارتباط الكلي لكل فقرة من فقرات المقياس، كما يبين معامل الثبات لكل مقياس فرعي . ويظهر من النتائج المعروضة في هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لفقرات المقياس تراوح بين (1.20 – 4.40)، وأن الانحراف المعياري لها تراوح بين (30. – 1.10). أما معامل الارتباط الكلي لفقرات المقياس فقد كان موجباً وتراوح بين (07. – 86.)، وأما معامل الثبات لكل مقياس فرعي فقد تراوح بين (60. – 90.).

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية

والارتباط الكلي لفقرات المقياس ومعامل الثبات ألفا لكل تصميم

التصميم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الارتباط الكلي
الأكاديمي	1	3.48	.59	.83
	10	3.98	.97	.81
	14	4.40	.86	.66
	18	4.00	.96	.78
	22	4.26	.91	.79
معامل الثبات ألفا				.90
المعرفي	2	3.00	.37	.62
	6	2.94	.53	.42
	15	2.87	1.02	.15
	19	3.01	.41	.58
	23	3.00	.34	.62
معامل الثبات ألفا				.60
الاجتماعي	3	2.11	.64	.07
	7	1.95	1.03	.56
	11	2.55	1.00	.65
	20	2.47	1.10	.73
	24	2.12	.51	.30
معامل الثبات ألفا				.70
الإنساني	4	2.20	.68	.79
	8	1.20	.66	.74
	12	2.09	.31	.55
	16	2.44	.72	.74
	25	2.09	.53	.80
معامل الثبات ألفا				.87
التكنولوجي	5	4.04	.41	.70
	9	3.01	.53	.86
	13	3.97	.35	.82
	17	4.01	.31	.54
	21	4.02	.30	.77
معامل الثبات ألفا				.88

وقد قام الباحثان، للتحقق من صدق بناء المقياس، بإجراء تحليل عاملي لاستجابات المعلمين والمعلمات عليه، ويبين الجدول (رقم ـ ٤) نتائج هذا التحليل التي يظهر منها أن كل واحدةٍ من فقرات المقياس قد تشبعت على العامل (التصميم) الذي صيغت له في خطوات التطوير. وقد تراوح تشبع الفقرات على عواملها بين (29. – 91.) . وتجدر الإشارة إلى أن الجذر الكامن (Eigen Value) لعوامل المقياس الخمسة قد تراوح بين (2.122 – 6.123)، وقد فسرت هذه العوامل ما نسبته (72.8٪) من التباين.

جدول رقم (٤)

التحليل العاملي لفقرات المقياس وتشبعاتها على العوامل التي تنتمي إليها

التصميم	الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
الأكاديمي	1		.86		.23	
	10		.91			
	14		.73			
	18		.86			
	22		.84			
المعرفي	2				.87	
	6				.68	
	15				.29	
	19			.42	.81	
	23				86	
الاجتماعي	3					.31
	7	.32				.79
	11	.22		.21		.68
	20					.85
	24	.31				.35
الإنساني	4	.82		.20		
	8	.84				
	12	.64			.38	
	16	.81		.26		
	25	.82		.23		
التكنولوجي	5			.83		
	9	.25		.86	.21	
	13			.90		
	17	.38		.60		
	21	.27		.82		

ويظهر من النتائج المعروضة في الجدول رقم (٣) أن معامل الارتباط الكلي لجميع فقرات المقياس كان أعلى من (.30)، باستثناء الفقرتين (٣) و(١٥) اللتين تم تعديلهما. كما يظهر من الجدول نفسه أن معامل الثبات للمقياس الفرعي الممثل للتصميم المعرفي كان منخفضاً نسبياً. ويظهر من النتائج المعروضة في الجدول رقم (٤) أن بعض فقرات المقياس قد تشبعت على عوامل (تصاميم) غير التي صيغت لها، إلا أن تشبعها على تلك العوامل كان أقل من تشبعها على العوامل التي صيغت لها. وبالنتيجة، فإن النتائج المعروضة في الجدولين المذكورين تدل على أن "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية" صادق وثابت، وأن فقراته ومقاييسه الفرعية (تصاميمه) تتمتع بدرجة عالية من التمييز والاتساق الداخلي؛ الأمر الذي يجعله صالحاً للتطبيق .

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

كان سؤال الدراسة الثاني هو : ما معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف ؟ وللإجابة عن هذا السؤال حلل الباحثان استجابات (٣٣٧) معلماً ومعلمة، ويبين الجدول رقم (٥) نتائج هذا التحليل التي يظهر منها أن معتقدات المعلمين والمعلمات عكست التصاميم الخمسة وفق الترتيب الآتي: (١) التصميم الأكاديمي، (٢) التصميم التكنولوجي، (٣) التصميم المعرفي، (٤) التصميم الإنساني، (٥) التصميم الاجتماعي. ويظهر في الجدول نفسه نسبة المعتقدين في كل تصميم من هذه التصاميم الخمسة . ولتبين ما إذا كانت الفروق بين متوسطات هذه التصاميم دالة إحصائياً، أجرى الباحثان اختبار (t-test) لعشر عينات غير مستقلة، فكانت تلك الفروق دالة لجميع المقارنات على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠٥).

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات المعلمين والمعلمات في تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى

التصميم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المعتقدين
الأكاديمي	21.05	4.30	23.72٪
المعرفي	17.49	4.39	19.72٪
الاجتماعي	14.78	4.71	16.66٪
الإنساني	15.78	4.72	17.79٪
التكنولوجي	19.62	4.50	22.11٪

وبناءً على النتائج السابقة، يظهر أن معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها، قد اعتقدوا في التصميم الأكاديمي بالدرجة الأولى؛ الأمر الذي يمكن تفسيره بما عرفه واعتاد عليه أولئك المعلمون والمعلمات من نظرة وممارسات تقليدية في تصميم منهاج اللغة العربية . أما اعتقادهم في التصميم التكنولوجي، فيمكن تفسير مجيئه في الدرجة الثانية بتحمس المعلمين والمعلمات لمثل هذا التصميم لمنهاج اللغة العربية، وذلك في ظل ما تشهده الساحة التربوية من جهود دؤوبة لحوسبة التعليم في عصر الانفجار المعرفي وتكنولوجيا المعلومات . وأما اعتقادهم في التصميم المعرفي، فيمكن تفسير مجيئه في الدرجة الثالثة بما لهذا التصميم من ارتباط وثيق مع كلٍ من التصميمين الأكاديمي والتكنولوجي، وذلك فيما يتعلق بتوظيف المعرفة اللغوية لتطوير العمليات المعرفية عن طريق استخدام الحاسوب. وواضح من النتائج نفسها أن التصميمين الإنساني والاجتماعي قد جاءا في المرتبتين الأخيرتين؛ الأمر الذي يمكن أن يدل على عدم وعي المعلمين والمعلمات بالبعدين الإنساني والاجتماعي، وبأهمية أخذهما بعين النظر والاعتبار حال العمل على تصميم منهاج اللغة العربية.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

كان سؤال الدراسة الثالث هو: ما أثر متغيريّ نوع المدرسة والخبرة التعليمية في معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف ؟ وللإجابة عن هذا السؤال وظف الباحثان تحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA) لفحص أثر كل من: الخبرة التعليمية (١٠ سنوات فأقل، ١٠ سنوات فأكثر)، ونوع المدرسة (حكومية، خاصة)، والتفاعل بينهما (١٠ سنوات فأقل/حكومية، ١٠سنوات فأقل/خاصة، ١٠ سنوات فأكثر/حكومية، ١٠ سنوات فأكثر/خاصة) في معتقدات المعلمين والمعلمات التي تمثل التصاميم الخمسة لمنهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، وهي: التصميم الأكاديمي، والتصميم المعرفي، والتصميم الاجتماعي، والتصميم الإنساني، والتصميم التكنولوجي.

وقبل توظيف تحليل التباين الثنائي المتعدد، قام الباحثان بحساب الارتباطات بين التصاميم الخمسة السابقة الذكر لمنهاج اللغة العربية عن طريق تحليل استجابات عينة الدراسة، فكانت جميعها موجبة ودالة كما هو واضح في الجدول رقم (٦) الذي يظهر منه - على سبيل المثال - أن الارتباط بين التصميمين الأكاديمي والمعرفي بلغ (.85)، وأن الارتباط بين التصميمين الأكاديمي والتكنولوجي بلغ (.82)، في حين بلغ الارتباط بين التصميمين المعرفي والتكنولوجي (.79)؛ الأمر الذي يدل على أن المعلمين والمعلمات الذين اعتقدوا في أيٍ من هذه التصاميم كانوا ميالين أيضاً للاعتقاد في غيره . وعليه، فإن هذه التصاميم الخمسة متكاملة في النظام العقدي للمعلمين، وإن الاعتقاد في أحدها لا يستثني الاعتقاد في غيره، وإنه لمن الخطأ الافتراض بأن كل معلم يعتقد في تصميم واحد بعينه دون غيره. وبالنتيجة، فإن وجود ارتباطات قوية موجبة ودالة بين هذه التصاميم يؤكد على صحة استخدام تحليل التباين المتعدد بوصفه الإجراء الإحصائي الرئيس في هذه الدراسة.

جدول رقم (٦)

مصفوفة الارتباطات بين متغيرات الدراسة التابعة (التصاميم)

التصميم	معرفي	اجتماعي	إنساني	تكنولوجي
أكاديمي	.85*	.56*	.60*	.82*
معرفي		.62*	.64*	.79*
اجتماعي			.88*	.61*
إنساني				.66*

❖ دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

ويبين الجدول (رقم - ٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على التصاميم الخمسة السابقة الذكر حسب المتغيرين المستقلين (الخبرة التعليمية ونوع المدرسة) وما بينهما من تفاعل. فعلى سبيل المثال، يظهر من النتائج المعروضة في هذا الجدول أن متوسط معتقدات المعلمين والمعلمات الذين تقل خبرتهم التعليمية عن عشر سنوات في التصميم الأكاديمي بلغ (٢٠,٤٤) بانحراف معياري قدره (٤,٠٤)، في حين بلغ متوسط معتقدات المعلمين والمعلمات الذين تزيد خبرتهم عن عشر سنوات في التصميم نفسه (٢١,٦٠) بانحراف معياري قدره (٤,٤٦). وبلغ متوسط معتقدات معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في التصميم الأكاديمي (٢٢,١٣) بانحراف معياري قدره (٤,٦١)، في حين بلغ متوسط معتقدات معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في التصميم نفسه (٢٠,٠٩) بانحراف معياري قدره (٣,٧٦). وبلغ متوسط معتقدات معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها الذين تقل خبرتهم التعليمية عن عشر سنوات في التصميم الأكاديمي (٢١,٠٢) بانحراف معياري قدره (٤,٧٥)، في حين بلغ متوسط معتقدات معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها الذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات في التصميم نفسه (٢٠,٠٥) بانحراف

معياري قدره (٣,٤٣). كما بلغ متوسط معتقدات معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها الذين تزيد خبرتهم التعليمية عن عشر سنوات في التصميم الأكاديمي (٢٢,٩٤) بانحراف معياري قدره (٤,٣٦)، في حين بلغ متوسط معتقدات معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها الذين تزيد خبرتهم عن عشر سنوات في التصميم نفسه (٢٠,١٣) بانحراف معياري قدره (٤,١٣) . وهكذا، يتبين من النتائج المعروضة في الجدول رقم (٧) أن ثمة فروقاً ظاهرية بين متوسطات معتقدات المعلمين والمعلمات في التصاميم الخمسة حسب المتغيرين المستقلين وما بينهما من تفاعل .

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة

حسب الخبرة التعليمية ونوع المدرسة والتفاعل بينهما

الخبرة التعليمية	التصميم	نوع المدرسة				المجموع	
		حكومية		خاصة			
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١٠ سنوات فأقل	الأكاديمي	٢١,٠٢	٤,٧٥	٢٠,٠٥	٣,٤٣	٢٠,٤٤	٤,٠٤
	المعرفي	١٦,٥٦	٤,١٧	١٦,٢٨	٣,٨٥	١٦,٣٩	٣,٩٨
	الاجتماعي	١٤,٨٥	٥,٣٨	١٥,٥٠	٤,٥١	١٥,٢٣	٤,٨٨
	الإنساني	١٦,٠٦	٥,٢٠	١٥,٩٢	٤,٧٠	١٥,٩٦	٤,٩٠
	التكنولوجي	١٩,٣٠	٤,٦٢	٢٠,٧٩	٣,٨١	٢٠,١٨	٤,٢١
١٠ سنوات فأكثر	الأكاديمي	٢٢,٩٤	٤,٣٦	٢٠,١٣	٤,١٣	٢١,٦٠	٤,٤٦
	المعرفي	١٩,٥١	٥,٠١	١٧,٣٨	٣,٦٢	١٨,٥٠	٤,٥٢
	الاجتماعي	١٤,٥٤	٤,١١	١٤,١٩	٤,٩٦	١٤,٣٨	٤,٥٣
	الإنساني	١٥,٨٩	٤,٠٨	١٥,٣٢	٥,٠٣	١٥,٦٢	٤,٥٥
	التكنولوجي	٢٠,٧٧	٤,٤٧	١٧,٢٩	٤,٢٨	١٩,١١	٤,٧٠
المجموع	الأكاديمي	٢٢,١٣	٤,٦١	٢٠,٠٩	٣,٧٦	٢١,٠٥	٤,٣٠

الخبرة التعليمية	التصميم	نوع المدرسة				المجموع	
		حكومية		خاصة			
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
	المعرفي	١٨,٢٨	٤,٨٩	١٦,٨٠	٣,٧٨	١٧,٥٠	٤,٣٩
	الاجتماعي	١٤,٦٧	٤,٦٧	١٤,٨٨	٤,٧٦	١٤,٧٨	٤,٧١
	الإنساني	١٥,٩٤	٤,٥٧	١٥,٦٤	٤,٨٥	١٥,٧٨	٤,٧٢
	التكنولوجي	٢٠,١٦	٤,٥٨	١٩,١٥	٤,٣٩	١٩,٦٢	٤,٥٠

ويتبين من نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA) المعروضة في الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات معتقدات المعلمين والمعلمات في التصاميم الممكنة لمنهاج اللغة العربية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) حسب المتغير المستقل الأول وهو الخبرة التعليمية [ولكس لامبدا = 624.، ف (5، 331) = 39.604]. وقد كانت هذه الفروق دالة على كل من: (١) التصميم الأكاديمي [ف (١، ٣٣٣) = 4.796] لصالح المعلمين والمعلمات الذين تزيد خبرتهم التعليمية على عشر سنوات. (٢) التصميم المعرفي [ف (١، ٣٣٣) = 19.064] لصالح المعلمين والمعلمات الذين تزيد خبرتهم التعليمية على عشر سنوات. (٣) التصميم التكنولوجي [ف (١، ٣٣٣) = 4.674] لصالح المعلمين والمعلمات الذين تقل خبرتهم التعليمية عن عشر سنوات.

هذه النتيجة، وهي تأثر معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في التصاميم الثلاثة (الأكاديمي والمعرفي والتكنولوجي) بالمتغير المستقل الأول (الخبرة التعليمية)، يمكن اعتبار كونها - على التصميمين الأكاديمي والمعرفي - لصالح المعلمين والمعلمات الذين تزيد خبرتهم التعليمية على عشر سنوات منطقياً؛ ذلك أن هؤلاء المعلمين والمعلمات قد خبروا هذين التصميمين اللذين غالباً ما يبنى منهاج اللغة العربية بمكوناته المختلفة وفق أسسهما. كما يمكن تفسير كون النتيجة نفسها - على التصميم التكنولوجي - لصالح المعلمين والمعلمات الذين تقل

خبرتهم التعليمية عن عشر سنوات بما خبره هؤلاء المعلمين والمعلمات - في برامج إعدادهم - من مواد ومساقات دراسية خاصة بتوظيف تكنولوجيا التعليم في تصميم المنهاج وتنفيذه، وبما أحدثه عصر تكنولوجيا المعلومات من أثر في معتقداتهم وممارساتهم.

كما يظهر من نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA) المعروضة في الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات معتقدات المعلمين والمعلمات في التصاميم الممكنة لمنهاج اللغة العربية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) حسب المتغير المستقل الثاني وهو نوع المدرسة [ولكس لامبدا = 909.، ف (5، 331) = 6.588]. وقد كانت هذه الفروق دالة على كل من: (١) التصميم الأكاديمي [ف (١، ٣٣٣) = 17.042]، (٢) التصميم المعرفي [ف (١، ٣٣٣) = 6.740]، (٣) التصميم التكنولوجي [ف (١، ٣٣٣) = 4.513] لصالح المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية.

وهذه النتيجة، وهي تأثر معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في التصاميم الثلاثة (الأكاديمي والمعرفي والتكنولوجي) بالمتغير المستقل الثاني (نوع المدرسة)، يمكن تفسير مجيئها - على التصاميم الثلاثة - لصالح معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها بما يتعرض له هؤلاء المعلمين والمعلمات - في أثناء خدمتهم - من دورات تدريبية تتعلق بكيفية التعامل مع المنهاج وتنفيذه، وبما أقرته وباشرت به وزارة التربية والتعليم من برامج تأهيل للمعلمين والمعلمات على مهارات الحاسوب المختلفة واستخدام البرامج المحوسبة في التعليم. وعليه، فربما يكون غياب مثل هذه الدورات التدريبية والبرامج التأهيلية للمعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة هو السبب الذي أدى إلى مثل هذه النتيجة.

جدول رقم (٨)

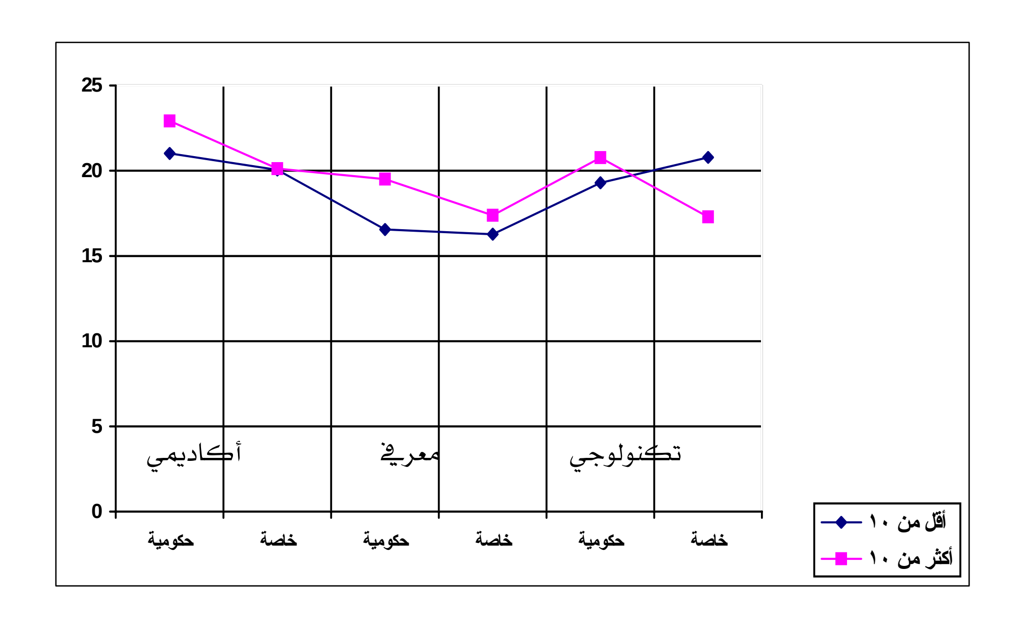
تحليل التباين المتعدد (MANOVA)

مصدر التباين	المتعدد				الأحادي					
	قيمة ولكس	قيمة ف	د.ح	مستوى الدلالة	المتغير التابع	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
					أكاديمي	82.387	1	82.387	4.796	❖.029
					معرفي	338.029	1	338.029	19.064	❖.000
الخبرة	.624	39.604	5	.000	اجتماعي	53.449	1	53.449	2.415	.121
					إنساني	10.646	1	10.646	.476	.491
					تكنولوجي	85.475	1	85.475	4.674	❖.031
					أكاديمي	292.771	1	292.771	17.042	❖.000
					معرفي	119.506	1	119.506	6.740	❖.010
المدرسة	.909	6.588	5	.000	اجتماعي	1.775	1	1.775	.080	.777
					إنساني	9.244	1	9.244	.413	.521
					تكنولوجي	82.521	1	82.521	4.513	❖.034
					أكاديمي	69.975	1	69.975	4.073	❖.044
					معرفي	70.906	1	70.906	3.999	❖.046
التفاعل	.811	15.302	5	.000	اجتماعي	20.608	1	20.608	.931	.335
					إنساني	4.569	1	4.569	.204	.652
					تكنولوجي	510.306	1	510.306	27.908	❖.000

❖ دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

ويظهر أيضاً من نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المعروضة في الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات معتقدات المعلمين والمعلمات في التصاميم الممكنة لمنهاج اللغة العربية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) حسب التفاعل بين المتغيرين المستقلين (الخبرة التعليمية ونوع المدرسة) [ولكس لامبدا = 811.، ف (5، 331) = 15.302]. وقد كانت هذه الفروق دالة على كل من: (١) التصميم الأكاديمي [ف (١، ٣٣٣) = 4.073]، (٢) التصميم المعرفي [ف (١، ٣٣٣) = 3.999]، (٣) التصميم التكنولوجي [ف (١، ٣٣٣) =

27.908] ، وذلك كما هو موضح في الشكل رقم (١) . ويظهر من هذا الشكل أن اعتقاد معلمي المدارس الحكومية والخاصة ومعلماتها الذين تزيد خبرتهم التعليمية على عشر سنوات، في كلٍ من التصميمين الأكاديمي والمعرفي لمنهاج اللغة العربية، كان أقوى من اعتقاد نظرائهم في المدارس الحكومية والخاصة الذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات. كما يظهر من الشكل نفسه أنه بينما كان اعتقاد معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها الذين تزيد خبرتهم التعليمية على عشر سنوات في التصميم التكنولوجي لمنهاج اللغة العربية، أقوى من اعتقاد نظرائهم في المدارس نفسها الذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات؛ كان اعتقاد معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها الذين تقل خبرتهم التعليمية عن عشر سنوات، في التصميم نفسه، أقوى من اعتقاد نظرائهم في المدارس نفسها الذين تزيد خبرتهم على عشر سنوات.



الشكل رقم (١) التفاعل بين الخبرة التعليمية ونوع المدرسة

إن النتيجة السابقة، وهي تأثر معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في التصاميم الثلاثة (الأكاديمي والمعرفي والتكنولوجي) بالتفاعل بين المتغيرين المستقلين (الخبرة التعليمية ونوع المدرسة)، يمكن تفسير كونها - على التصميمين الأكاديمي والمعرفي - لصالح معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها الذين تزيد خبرتهم التعليمية على عشر سنوات بما امتلكه هؤلاء المعلمين والمعلمات من خبرة في التعامل مع هذين التصميمين، وبما تعرضوا له من دورات تدريبية وبرامج تأهيلية في كيفية تنفيذ المنهاج وفق أسسهما. ومن المدهش حقاً، أن تكون النتيجة نفسها - فيما يخص معتقدات المعلمين والمعلمات في التصميم التكنولوجي - لصالح معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها الذين تزيد خبرتهم التعليمية على عشر سنوات، وهو ما يمكن عزوه إلى احتمال استجابة بعض المعلمين والمعلمات على "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية " من واقع ما يطمحون إليه، لا من واقع ما خبروه ومارسوه . وأما أن تكون هذه النتيجة - فيما يخص معتقدات المعلمين والمعلمات في التصميم التكنولوجي - لصالح معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها الذين تقل خبرتهم التعليمية عن عشر سنوات، فهو أمر منطقي يمكن رده إلى كون هؤلاء المعلمين والمعلمات حديثي التخرج، وقد تلقوا في برامج إعدادهم مواد دراسية خاصة بكيفية توظيف الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم.

وبناءً على ما تقدم، يتبين أن معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في كلٍ من : التصاميم (الأكاديمي والمعرفي والتكنولوجي) لمنهاج اللغة العربية لتلك الصفوف، قد تأثرت على نحو دال بكلٍ من: (١) الخبرة التعليمية لصالح المعلمين والمعلمات الذين تزيد خبرتهم التعليمية على عشر سنوات على التصميمين الأكاديمي والمعرفي، ولصالح المعلمين والمعلمات الذين تقل خبرتهم التعليمية عن عشر سنوات على التصميم التكنولوجي . (٢) نوع المدرسة لصالح

معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها على التصاميم الثلاثة . (٣) التفاعل بين الخبرة التعليمية ونوع المدرسة لصالح معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها الذين تزيد خبرتهم التعليمية على عشر سنوات على كل من التصميمين الأكاديمي والمعرفي، ولصالح كلٍ من معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها الذين تزيد خبرتهم التعليمية على عشر سنوات، ومعلمي المدارس الخاصة ومعلماتها الذين تقل خبرتهم التعليمية عن عشر سنوات على التصميم التكنولوجي.

تطبيقات الدراسة وتوصياتها :

عُنيت هذه الدراسة بتطوير أداة وتطبيقها للكشف عن معتقدات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها في تصميم منهاج اللغة العربية لتلك الصفوف، وببيان أثر كلٍ من الخبرة التعليمية ونوع المدرسة والتفاعل بينهما في تلك المعتقدات . وقد برهنت نتائجها على مدى فعالية "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية"، الذي تم تطويره في الدراسة، في الكشف عن معتقدات المعلمين والمعلمات في التصاميم الممكنة لمنهاج اللغة العربية في ضوء بعض المتغيرات. وبناءً على نتائج الدراسة، يخلص الباحثان إلى أنه من الممكن تطوير أداةٍ لقياس معتقدات المعلمين والمعلمات في تصميم منهاج اللغة العربية، وتطبيق هذه الأداة للكشف عن تلك المعتقدات وبيان أثر بعض المتغيرات فيها. أما التطبيقات التي يمكن اقتراحها بناءً على نتائج الدراسة، فتتمثل فيما هو آت:

١. الإفادة من "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية" في الكشف عما يعتقده المعلمون والمعلمات في التصاميم الممكنة لهذا المنهاج للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، مع الأخذ بتوجهات المعلمين والمعلمات في تصميم منهاج اللغة العربية وإشراكهم في هذه العملية وتعميق دورهم فيها.

٢. التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تعريف الطلبة المعلمين بالأبعاد المختلفة التي تتطلبها عملية تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، وعلى تعريفهم بالتصاميم الممكنة لهذا المنهاج، وتدريبهم على كيفية المشاركة الفعالة في تصميم منهاج تكاملي لتلك الصفوف يفيد من كل تلك التصاميم الممكنة.

٣. عقد ورشات عمل لتعريف معلمي المدارس الحكومية والخاصة ومعلماتها، وبخاصة ذوي الخبرة التعليمية الطويلة، بالتصاميم الممكنة لمنهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، ولا سيما التصميمين الإنساني والاجتماعي، وتدريبهم على كيفية الإفادة من تلك التصاميم في تصميم المنهاج المذكور.

٤. العناية بالتصميم التكنولوجي للمنهاج والإفادة من طروحاته - على نحو دقيق منظم مدروس - في تصميم مكونات منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، مع عدم إهمال طروحات باقي التصاميم.

وأما المقترحات التي يمكن تقديمها للباحثين والدارسين بناءً على نتائج الدراسة، فهي:

١. توجيه الباحثين والدارسين إلى الاهتمام بتطوير المزيد من مقاييس معتقدات المعلمين والمعلمات في تصميم مناهج المواد الدراسية المختلفة للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.

٢. حث الباحثين والدارسين على إجراء المزيد من الدراسات التي تكشف عن معتقدات المعلمين والمعلمات في تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في ضوء متغيرات أخرى غير التي فحصت في هذه الدراسة.

خلاصة الدراسة وخاتمتها :

يتضمن تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى تحديد أهدافه، وتنظيم محتواه، وكيفية تعليمه، وأساليب تقويمه . وعلى الرغم من أهمية معتقدات معلمي تلك الصفوف ومعلماتها في تصميم ذلك المنهاج، إلا أن تلك المعتقدات لم تكن موضوعاً للبحث في أغلب الدراسات التربوية إن لم يكن كلها؛ ولعل السبب في ذلك يرجع إلى عدم توافر مقاييس صادقة وثابتة وفعالة في الكشف عن معتقدات المعلمين والمعلمات في تصميم المنهاج المذكور. وفي هذه الدراسة، قام الباحثان بتطوير "مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية"، وطبقاه على معلمي الصفوف الأساسية الأولى ومعلماتها؛ للكشف عن معتقداتهم في خمسةٍ من التصاميم الممكنة لمنهاج اللغة العربية لتلك الصفوف، كما بينا أثر بعض المتغيرات في معتقدات المعلمين والمعلمات في تلك التصاميم . وبشكل عام، فقد برهنت نتائج هذه الدراسة على تكامل التصاميم الخمسة في النظام العقدي للمعلمين والمعلمات وإن تأثرت معتقداتهم في تلك التصاميم ببعض المتغيرات؛ الأمر الذي يدل على أن الاعتقاد في أحد تلك التصاميم لا يستثني الاعتقاد في غيره، وعلى أنه لمن الخطأ الافتراض بأن كل معلم أو معلمة يعتقد في تصميم واحد دون غيره . وعليه، فإن الطبيعة الانتقائية للمعلمين والمعلمات بشأن ما يعتقدونه في تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، تجعل تصميم هذا المنهاج على أساس واحدٍ بعينه من التصاميم الخمسة الممكنة أمراً غير مرضٍ ولا مقبول، وإنما يجب أن يكون تصميمه على نحو تكاملي يفيد من كل تلك التصاميم ويجمع ملامحها المميزة.

مراجع الدراسة

بوشامب، جورج. (١٩٨٧). نظرية المنهج، ترجمة ممدوح سليمان وآخرون، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع.

علي، محمد السيد. (٢٠٠٠). علم المناهج: الأسس والتنظيمات في ضوء الموديولات، القاهرة، دار الفكر العربي.

مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٢).المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نور الدين، وداد عبد السميع. (٢٠٠٠).المناهج بين التنظير والتطبيق، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣). التقرير الإحصائي التربوي السنوي عن التعليم في جميع مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى ٢٠٠٣/٢٠٠٤. إربد، الأردن، قسم التخطيط التربوي.

Agnew, W. J. (2000). *Standards-Based Language Arts Curriculum*. NJ: Printice-Hall.

Babin, P. (1979). A Curriculum Orientation Profile. *Education Canada*, 19: 38-43.

Barham, E. (1996). Central Control of the Curriculum and Teacher Involvement in Curriculum Change. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(1): 29-36.

Brown, J. D. (1993). *Social Meaning in Language Curriculum, of Language Curriculum, and through Language Curriculum*. Washington, D C: Georgetown University Press.

Brown, J. D. (1995). *The elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle and Heinle.

Chen, A., Ennis, C. and Loftus, S. (1997). Refining the Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68: 352-356.

Cheung, D. (2000). Measuring Teachers' Meta-Orientations to

Curriculum: Application of Hierarchical Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Experimental Education*, 68: 149-165.

Cheung, D. and Ng, P. (2001). Science Teachers' Beliefs about Curriculum Design. *Research in Science Education*, 30: 357-375.

Cornnelly, E. and Clandinin, D. (1988). *Teachers as Curriculum Planners*. Colombia: Teachers' College.

Cothran, D. and Ennis, C. (1998). Curricula of Mutual Worth: Comparisons of Students' and Teachers' Curricular Goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17: 307-326.

Eisner, E. and Vallance, E. (Eds.). (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.

Ennis, C. and Hooper, L. (1988). Development of an Instrument for Assessing Educational Value Orientations. *Journal of Curriculum Studies*, 20: 277-280.

Green, S., Salkind, N. and Akey, T. (2000). U*sing SPSS for Windows: Analyzing and Understanding Data*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Hewson, P., Kerby, H. and Cook, P. (1995). Determining the Conception of Teaching Science Held by Experienced High School Science Teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 32: 503-520.

Isbister, S. (1998). *Integrating Technology into the Language Arts Curriculum*. New York: Teacher Created Materials Inc.

Jackson, P. (Ed.). (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.

Kathleen, G. (2000). *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston: Heinle and Heinle.

Klein, M. F. (1986). Alternative Curriculum Conceptions and Designs. *Theory into Practice*, 21: 31-35.

Lee, J., Adamson, B. and Luk, J. (1995). Curriculum Orientation and Perceptions of English Language Instruction in Pre-Service Teachers. *Paper presented at the International Teacher Education Conference*, Hong Kong.

McMillan, J. and Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. New York: Longman.

McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. New

York: Harper-Collins College.

Miller, J. P. (1983). *The Educational Spectrum: Orientations to Curriculum*. New York: Longman.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ornstein, A. and Hunkins, F. (1993). *Curriculum: Foundations, Principles, and Theory*. Boston: Allyn and Bacon.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educationl Research: Cleaning uo A Messy Construct. *Review of Educational, Research*, 62: 307-332.

Pinar, W. (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc Inc.

Pinar, W. (2004). *What is Curriculum Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc Inc.

Print, M. (1993). *Curriculum Development and Design*. St Leonards: Allen and Unwin.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rowntree, D. (1992). *Educational Technology in Curriculum Development*. London: Harper and Row Pub.

Sowell, E. J. (2000). *Curriculum: An Integrative Introduction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Tickoo, M. L (Ed.). (1987). *Language Syllabuses: State of the art*. Singapore: Seameo Regional Language Cenrer.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. New York: Longman.

Walker, D. F. (2002). *Foundation of Curriculum: Passion and Professionalism*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making, and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

ملاحق الدراســة

ملحق رقم (١)

مقياس المعتقدات في تصميم منهاج اللغة العربية

تعليمات يتكون هذا المقياس من (٢٥) فقرة تمثل أولويات في تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. يرجى إعطاء كل فقرة منها درجة تتراوح بين (١ = غير موافق بشدة، ٢ = غير موافق، ٣ = موافق نوعاً ما، ٤ = موافق، ٥ = موافق بشدة) بوضع دائرة على تلك الدرجة أسفل الفقرة، وبحيث تمثل الدرجة مدى اعتقادك في تلك الفقرة حال تصميم المنهاج المذكور.	
الخبرة التعليمية	**نوع المدرسة**
❑ (١٠) سنوات فأقل	❑ حكومية
❑ (١٠) سنوات فأكثر	❑ خاصة

١	تعد مساعدة التلاميذ على أن يكتسبوا أهم المنجزات الثقافية اللغوية الهدف الرئيس للمنهاج. غير موافق بشدة ١- - - - - - -٢- - - - - - -٣- - - - - - -٤- - - - - ٥ موافق بشدة
٢	تعد طرائق الاستقصاء والاستكشاف أهم ما يجب تضمينه في المحتويين الثقافي واللغوي للمنهاج. غير موافق بشدة ١- - - - - - -٢- - - - - - -٣- - - - - - -٤- - - - - ٥ موافق بشدة
٣	يتعين على المعلمين أن يعنوا بتوظيف محتوى المنهاج على نحو يتيح للتلاميذ توظيف قدراتهم ومهاراتهم اللغوية في تحليل مشاكل اجتماعية حقيقية حية.

	غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
٤	يتوقع من التلاميذ أن يكملوا مهامًا لغوية يحققون فيها ذواتهم في بيئة تعليمية تعلمية ملؤها الحب والاحترام المتبادل والمشاركة والتعاون. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
٥	يعد مدى إنجاز التلاميذ وتحقيقهم للأهداف المقصودة للتعلم اللغوي هو الغرض الأساس لتقويم التعليم والحكم عليه. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
٦	يجب أن يكون الهدف الأساس للمنهاج تطوير المهارات اللغوية ومهارات العمليات المعرفية التي تساعد التلاميذ على أن يتعلموا كيف يتعلمون. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
٧	يجب أن يركز المحتوى الثقافي للمنهاج اللغوي على المشاكل الاجتماعية القائمة، مثل: التلوث والانفجار السكاني والبطالة ونقص الطاقة والفساد وغيرها. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
٨	يتعين على المعلمين أن يهتموا باستمرار بتوفير فرص تعليمية لغوية حقيقية تتيح للتلاميذ أن يوظفوا خصائصهم الوجدانية والمعرفية والنفسحركية. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
٩	يتوقع من التلاميذ أن يصبحوا قادرين على توظيف مهاراتهم اللغوية وتكنولوجيا المعلومات بكفاءة عالية تتميز بالإنتاجية والإبداع.

	غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
١٠	يُتطلب من المعلمين أن يعنوا بتقويم مدى اكتساب التلاميذ للمعرفة اللغوية الأساسية. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
١١	تعد تربية قدرات التلاميذ ومهاراتهم اللغوية من خلال التحليل الناقد للمشاكل الاجتماعية أهم هدف للمنهاج. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
١٢	يجب أن يختار محتوى المنهاج اللغوي بما يتلاءم مع كل متعلم وعلى نحو يرضي الاتجاهات والميول ويشبع الحاجات والاهتمامات ويناسب القدرات والمهارات. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
١٣	يتعين على المعلمين أن يركزوا على تعليم المهارات اللغوية إلى حد الإتقان بتوظيف استراتيجيات فعالة مثل التعليم بالحاسوب واستخدام (الإنترنت). غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
١٤	يتوقع من التلاميذ أن يتصرفوا كما لو أنهم لغويون بسبب من تنمية قدراتهم العقلية وتطويرها عن طريق توظيف المحتوى المعرفي اللغوي للمنهاج. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
١٥	يجب أن ينصب تقويم المعلمين على مستويات تفكير التلاميذ وأشكاله المختلفة وعلى قدراتهم ومهاراتهم في استكشاف المعرفة اللغوية بأنواعها.

	غير موافق بشدة ١- - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
١٦	يجب أن يقوم الهدف الأسمى للمنهاج على توظيف محتواه اللغوي والثقافي من أجل تطوير التلاميذ على نحو متكامل متوازن. غير موافق بشدة ١- - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
١٧	يجب أن تكون المهارات اللغوية الرئيسة والفرعية أهم ما يجب تضمينه في محتوى المنهاج بحيث يكون اختيارها على أساس أهداف التعلم المقصودة، ويكون تنظيمها محكوماً بالتسلسل المنطقي لتلك الأهداف. غير موافق بشدة ١- - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
١٨	يتعين على المعلمين أن ينقلوا للتلاميذ أهم المضامين اللغوية المميزة لمحتوى المنهاج وأفضلها. غير موافق بشدة ١- - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
١٩	يتوقع من التلاميذ أن ينجزوا مهامًا لغوية تتطلب منهم ممارسة مهارات التفكير بأنواعه من استقرائي واستنتاجي وناقد وإبداعي. غير موافق بشدة ١- - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
٢٠	يتطلب من المعلمين أن يعنوا بتقويم قدرة التلاميذ على التعبير الشفوي والكتابي عن وعيهم بالمشكلات الاجتماعية ومدى امتلاكهم لمهارات حل تلك المشكلات واتخاذ قرارات بشأنها.

	غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
٢١	يجب أن يركز الهدف الرئيس للمنهاج على التربية اللغوية العملية التطبيقية بتوظيف مجموعة من الوسائل التكنولوجية الفعالة. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
٢٢	يجب أن تشكل المعارف اللغوية النظرية والتطبيقية أهم مفردات محتوى المنهاج. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
٢٣	يتعين على المعلمين أن يركزوا على توظيف المحتويين الثقافي واللغوي للمنهاج من أجل تعليم التلاميذ مهارات التفكير وتطويرها بانتظام. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
٢٤	يتوقع من التلاميذ أن يوظفوا مهاراتهم اللغوية في بحث المشاكل الاجتماعية بالاستقصاء والتحليل والتقويم وفق إحساس كبير بالمسؤولية. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة
٢٥	يجب أن يؤكد التقويم على النمو الشخصي المتكامل للتلاميذ مثل ثقتهم بأنفسهم ومفهومهم لذواتهم بالإضافة إلى تأكيده على تحصيلهم اللغوي. غير موافق بشدة ١- - - - - - - ٢- - - - - - - ٣- - - - - - - ٤- - - - - - ٥ موافق بشدة